

## **La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16)**

**Isabel Solé  
Mariana Miras  
Núria Castells\***

### **Introducción**

Pocos ámbitos de conocimiento han recibido la atención que se ha dedicado a la lectura y la escritura. En los últimos años, la adopción de lo que podría denominarse como "enfoque constructivista"<sup>1</sup> ha variado la definición de ambos procesos, de modo que a su dimensión individual –cognitiva y afectiva– se añade una dimensión social y cultural que los hace inseparables de las herramientas culturales y de la interacción con otros, ya sea en su adquisición, ya sea en su uso efectivo para fines personales. Leer y escribir no son sólo medios para decir o reproducir las ideas de otros; son instrumentos vinculados a la revisión y a la construcción del propio conocimiento, indispensables en la sociedad de la información y del aprendizaje continuo. No es pues extraño que su enseñanza constituya un reto no sólo para la escuela, sino para la sociedad en su conjunto. De forma coherente, los procesos instruccionales diseñados para promover la adquisición de la escritura y la lectura, continúan reclamando la atención de numerosos investigadores.

Como señalábamos en "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores" (**LECTURA Y VIDA**, Año 21, **2**, junio de 2000) un modo peculiar de aproximarse a lo que se considera importante enseñar y aprender en cualquier ámbito de conocimiento consiste en examinar las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Este artículo profundiza en el análisis de las tareas de evaluación de la lectura y la escritura propuestas en las pruebas escritas que ya fueron objeto de atención en aquel trabajo. Tras un primer apartado que recapitula algunas informaciones que configuran el contexto general en que se inscribe dicho análisis, los apartados siguientes aportan un conjunto de datos que permiten extraer algunas conclusiones sobre qué se evalúa de la lectura y de la escritura, y cómo se realiza dicha evaluación cuando los instrumentos que se utilizan para ello son las pruebas escritas.

### **El área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los docentes**

En el artículo ya aludido (Miras, Solé y Castells, 2000) se expusieron las conclusiones que se desprendían del análisis de las respuestas a sendos cuestionarios sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos en diversos ámbitos del conocimiento, cumplimentados por 240 maestros generalistas de Ed. Primaria y por 66 profesores especialistas de Lengua y Literatura de Ed. Secundaria. Nuestros datos se referían a las opiniones vertidas por ambos

---

\* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona, España. En el análisis de los datos que subyacen a este artículo colaboraron también S. López-Galmés y F. Esteban.

<sup>1</sup> Son muy numerosos los trabajos que pueden incluirse en este enfoque, que por lo demás no es homogéneo. Puede consultarse nuestra posición al respecto en Miras, 2000; Solé, 1992; Solé y Teberosky, en prensa.

colectivos sobre la evaluación de la lectura y de la escritura, así como al análisis del contenido de pruebas para evaluar su aprendizaje proporcionadas por los profesores en el contexto de un amplio proyecto de investigación<sup>2</sup> sobre las prácticas evaluativas en diversas áreas curriculares.

Sintéticamente, las opiniones expresadas por los docentes de ambas etapas ponen de manifiesto que la competencia de los alumnos en lectura y escritura es fundamental en la adopción de decisiones sobre su posible promoción a ciclos siguientes de la escolaridad. Los profesores de Ed. Primaria y Secundaria consideran que los contenidos de naturaleza procedimental (por encima de los de carácter conceptual y actitudinal) son los que tienen mayor importancia para evaluar la lectura y la escritura. Las tareas y situaciones que afirman preferir y utilizar con mayor frecuencia para evaluar estos aspectos son las producciones que los alumnos realizan en clase y la observación de éstos mientras las llevan a cabo.

Las respuestas más específicas obtenidas del profesorado de Ed. Secundaria –cuyo cuestionario estaba organizado en su totalidad alrededor de la evaluación de la lectura y la escritura– aportan matices a esta descripción. Ante un amplio conjunto de aspectos sobre cuya relevancia para evaluar globalmente el aprendizaje de los alumnos en el área de Lengua y Literatura se les preguntó, los profesores consideraron como más importantes los siguientes: comprensión lectora, expresión y comprensión oral, corrección ortográfica, lectura expresiva, producción de textos diversos y conocimiento del texto. Fueron considerados medianamente importantes el conocimiento de las normas gramaticales, el conocimiento del uso social de la lengua y el de los géneros literarios, mientras que el conocimiento de la historia de la Literatura y de la Lengua aparecieron como los aspectos menos importantes para la evaluación en conjunto del área.

Con respecto a la lectura, se considera la evaluación de la comprensión lectora como más importante que la evaluación de la lectura expresiva, y para llevarla a cabo se cita en primer lugar la capacidad de los alumnos de identificar y saber expresar las ideas principales de un texto, seguido de la capacidad de leerlo individualmente, analizarlo y extraer conclusiones así como la capacidad de identificar los aspectos que no se comprenden. Por lo que se refiere a la escritura, aunque en su evaluación los docentes tienden a considerar que la mayoría de los aspectos que figuran en el cuestionario tienen un peso similar, entre aquellos a los que otorgan mayor importancia destacan la organización y coherencia interna de los textos, la capacidad de los alumnos de revisar y corregir sus propias producciones a nivel formal, y el grado de corrección formal de los textos producidos.

De acuerdo con lo manifestado en el cuestionario, la evaluación de los aprendizajes no parece ser un aspecto especialmente problemático de la práctica docente. Esta valoración puede matizarse nuevamente al analizar los aspectos que los docentes de Ed. Secundaria consideran más o menos problemáticos. En

---

<sup>2</sup> Proyecto "Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares" (PB951032). Director: C. Coll. Miembros del equipo investigador: E. Barberà, T.Mauri, M.Miras, J.Onrubia, I.Solé y E.Valls. El proyecto se ocupa de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en las dos etapas educativas obligatorias y en cuatro ámbitos de conocimiento: matemáticas, ciencias sociales, lectura y escritura.

el caso de la lectura, la evaluación de las respuestas de los alumnos a preguntas de comprensión lectora y la evaluación de la lectura expresiva aparecen como los aspectos más fáciles de evaluar. En el extremo contrario se encuentran la evaluación de la capacidad de utilizar la lectura para corregir y mejorar los escritos propios, la capacidad de analizar e interpretar textos literarios, de diferenciar en un texto escrito entre hechos, opiniones e interpretaciones y de utilizar la lectura para buscar información. En el caso de la escritura, los aspectos de la evaluación menos problemáticos se refieren a las características formales del texto escrito y a la corrección de los aspectos ortográficos y de puntuación. La capacidad de valorar la importancia de las propias producciones escritas en el conjunto de las materias escolares, la capacidad de revisar y corregir la organización y coherencia interna de los propios textos o la capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio para fijar y recuperar la información y como instrumento de comunicación con otros son aspectos cuya evaluación plantea un nivel mayor de dificultad a los profesores del área.

Nuestros resultados se referían también a un primer análisis sobre las tareas de las pruebas proporcionadas por los profesores para evaluar la lectura y la escritura<sup>3</sup>. Dicho análisis puso de manifiesto, en primer lugar, que la mayoría de las pruebas, a nuestro juicio, evaluaban además, y a veces exclusivamente, otros contenidos propios del área de Lengua. En segundo lugar, aparecía que la evaluación de contenidos típicos de enfoques formales en enseñanza de la lengua (Breen, 1996; 1997) que englobábamos en la expresión "trabajo sistemático de lengua" (fonología, ortografía, morfología, sintaxis, léxico) era muy predominante en ambas etapas, llegando a constituir más de la mitad del total de las tareas o preguntas de evaluación incluidas en las pruebas analizadas (65% en Primaria; 53% en Secundaria). En tercer lugar, dentro de estos contenidos, los de ortografía eran los más evaluados. En cuarto lugar, incrementaban su presencia a lo largo de ambas etapas tareas dirigidas a evaluar "conocimientos de carácter factual o conceptual" vinculados a diversos aspectos del área (tipologías textuales, elementos de la comunicación, conocimientos sobre normas ortográficas, sobre géneros discursivos y otros). En quinto lugar, pese a que se pidieron expresamente pruebas que evaluaran la lectura y la escritura, las tareas que específicamente se dirigían a ellas no eran en absoluto mayoritarias: 16% (lectura) y 8% (escritura) en Ed. Primaria y 19% (lectura) y 7% (escritura) en Ed. Secundaria.

En el contexto descrito, este artículo presenta los resultados obtenidos a partir de un análisis pormenorizado de las tareas de evaluación de la lectura (48 en Ed. Primaria; 71 en Ed. Secundaria) y de la escritura (24 en Ed. Primaria; 26 en Ed. Secundaria) detectadas en las pruebas. Dichas tareas pueden proceder de pruebas que incluyen además otros contenidos o bien de pruebas específicas de lectura o escritura. Del total de 104 pruebas analizadas, una quinta parte (20%) son exclusivamente de lectura (10 en Ed. Primaria y 11 en Ed. Secundaria). Solamente 4 pruebas (3 en Ed. Secundaria y 1 en Ed. Primaria; menos del 5% del total) evalúan exclusivamente la escritura.

---

<sup>3</sup> Las preguntas formuladas en los exámenes pueden contener una (pon "b" y "v" donde corresponda) o más de una demanda o tipo de tarea (pon "b" y "v" donde corresponda y explica cuándo se escribe "b" y cuando se escribe "v"). Por lo tanto, el número de tareas que hemos detectado no se corresponde con el número de preguntas de la prueba, tal como la ha elaborado el profesor.

## **Aspectos de la lectura que se evalúan y tipos de tareas de evaluación**

Los distintos tipos de tareas que hemos encontrado para evaluar la lectura pueden proceder, como se ha dicho, de pruebas exclusivamente dirigidas a evaluarla, o bien de pruebas que incluyen tareas para diversos contenidos. Por lo que se refiere a las pruebas específicas de lectura, en el caso de la etapa de Ed. Primaria evalúan de forma mayoritaria la lectura expresiva (8/10), atendiendo principalmente a la velocidad lectora, mientras que tan solo una de las 11 pruebas específicas de lectura aportadas por los profesores de Ed. Secundaria evalúa este aspecto (además de la comprensión). En esta etapa, las 10 pruebas restantes poseen un formato clásico de "prueba de comprensión lectora", formada por tareas diversas (responder preguntas, elaborar un resumen, comentar, identificar aspectos importantes...) sobre un texto por lo general ausente en el momento de realizarlas. En las pruebas que contienen otras tareas además de las dirigidas a evaluar lectura, se aprecia en Ed. Secundaria una tendencia a incluir en una misma prueba dos o más tipos de tareas para evaluar la comprensión (por ejemplo, responder preguntas, resumir, elaborar un comentario...), lo que no ocurre en las pruebas de la etapa de Primaria, en las que se suele utilizar un único tipo de tarea.

El análisis pormenorizado de las demandas (48 en Ed. Primaria y 71 en Ed. Secundaria) formuladas en las pruebas pone de relieve lo siguiente:

- ▲ No se encuentra ningún tipo de tarea que permita evaluar la preparación de la lectura. En Ed. Primaria, en 8 ocasiones las demandas remiten al proceso de lectura en su dimensión de lectura expresiva (automatización: velocidad y precisión, contabilizándose los errores), mientras que las 40 demandas o tipos de tareas restantes evalúan la comprensión como producto de la lectura de un texto presente en el momento de la prueba. En Ed. Secundaria, este aspecto se evalúa mediante 48 demandas (68,5%), mientras que otras 22 (31,5%) remiten al recuerdo de un texto leído, aunque no accesible en el momento de realizar el examen. En la mayoría de los casos, la lectura se realiza sobre un texto de estructura narrativa, aunque aparecen también otras estructuras textuales (género periodístico, instructivo, ensayo, expositivo) especialmente en Ed. Secundaria. En esta etapa, es frecuente evaluar la comprensión de novelas de extensión variable.
- ▲ Para evaluar la comprensión como producto de la lectura en Ed. Primaria, el tipo de tarea utilizado con mayor frecuencia es responder por escrito a preguntas relativas al texto (más de un tercio del total), seguido de tareas que piden relacionar un texto (palabra u oración simple) con una imagen, y de las que evalúan la comprensión mediante la ejecución de órdenes escritas. La demanda de resúmenes supone un 17% del total de tareas propuestas. En Ed. Secundaria este porcentaje aumenta hasta el 23%, y constituye tras la respuesta a preguntas (37,5%) el tipo de tarea más frecuente, seguida por la identificación de otros aspectos también vinculados a la macroestructura del texto (van Dijk, 1983): tema, ideas fundamentales (14%). En esta etapa aparece también el comentario sobre un texto leído.
- ▲ El recuerdo de un texto leído y no accesible se evalúa sólo en Ed.

Secundaria, utilizándose para ello los mismos tipos de tarea a que nos acabamos de referir (aunque con una proporción mayor, cercana al 60% de las tareas, para la respuesta a preguntas).

En resumen, las tendencias observadas indican que la comprensión de textos narrativos, valorada fundamentalmente a través de la respuesta a preguntas, y en menor medida mediante otras tareas, como la elaboración de resúmenes y la ejecución de órdenes, define bastante bien la práctica de la evaluación de la lectura a partir del material analizado. Esta caracterización general no oculta sin embargo que tras tareas de estructura formal muy parecida encontramos niveles distintos de dificultad, que puede ser parcialmente analizada atendiendo a la caracterización de la comprensión que subyace a las tareas propuestas. Dicha concepción puede situarse en algún punto de dos dimensiones, que a su vez se combinan entre sí<sup>4</sup>:

- la comprensión como reproducción literal del texto leído;
- la comprensión como proceso inferencial, que implica reorganización o elaboración de la información contenida en el texto;
- la comprensión como suma de la comprensión de los diversos elementos, fragmentos o detalles del texto;
- la comprensión como identificación de la estructura global de significado del texto (o macroestructura del texto).

Atendiendo a ambas dimensiones, encontramos lo siguiente:

- Las tareas que evalúan la comprensión y que exigen la reproducción literal de elementos del texto leído (por ejemplo, responder preguntas de respuesta literal: "¿Qué se encontró la ratita al pie de la escalera?" para el texto "(..) y barriendo, la ratita encontró una moneda al pie de la escalera" son poco frecuentes en ambas etapas, pero más habituales en Ed. Primaria (12,5%) que en Ed. Secundaria (8,5%).
- Las tareas que evalúan la comprensión y que exigen reproducción literal, pero toman como referente la estructura de significado del texto (ejecutar órdenes, relacionar texto e imagen), constituyen más de la tercera parte del total en Ed. Primaria (37,5%) y son prácticamente inexistentes en Ed. Secundaria. Hay que tener en cuenta que el "texto" en las tareas analizadas puede equivaler a una palabra, oración o párrafo compuesto por dos o tres oraciones.

---

<sup>4</sup> No tomamos en consideración aquí que estas tareas pueden remitir a textos muy diversos en cuanto a la complejidad que plantea su comprensión, por diversos factores (contenido, estructura, coherencia, longitud...). Por otra parte, no hay que perder de vista que en el último término, la complejidad de cualquier tarea de evaluación remite a aspectos no visibles en el material que se utiliza para evaluar, como los conocimientos previos del alumno, las ayudas que se le prestan, o los propios criterios de evaluación que utiliza el docente, entre otros. Sin negar estos aspectos, los criterios apuntados permiten discriminar distintos niveles de complejidad de la tarea de evaluación y, en último término, percibir que se evalúan distintos aspectos involucrados en la comprensión.

- Las tareas que evalúan la comprensión y que remiten a una concepción de la comprensión como proceso inferencial, pero la vinculan a elementos del texto (por ejemplo, responder preguntas que obligan a reelaborar núcleos de información presente en el texto; usar el contexto para establecer el significado de alguna palabra o expresión), son mucho más frecuentes en Ed. Secundaria (28,5%) que en Ed. Primaria (15%).
- Las tareas que evalúan la comprensión y que remiten a una concepción de la comprensión como proceso inferencial y la vinculan a la identificación de la estructura de significado global del texto (por ejemplo, responder preguntas que toman el significado del texto como referente y obligan a una elaboración personal; identificar los aspectos fundamentales; proponer títulos adecuados, organizar la información del texto en base a unos parámetros, dar la propia opinión), son las más frecuentes en Ed. Secundaria (60%) y representan más del tercio de las de Ed. Primaria (35%).

Este análisis pone de manifiesto que, a medida que se avanza en la escolaridad, se afirma una tendencia a tomar en consideración, para evaluar la lectura, la comprensión global del texto, y a no limitarla a lo reproductivo. Los tipos de tareas que se utilizan para evaluar la lectura son más variadas y presentan una mayor complejidad en la etapa de Ed. Secundaria. En ella, más de las dos terceras partes de las demandas exigen del alumno algún tipo de reorganización y reelaboración de la información de textos de tipología diversa y en muchas ocasiones de considerable extensión. En Ed. Primaria la exigencia de respuestas literales, muy pegadas al texto –a textos, como es lógico también más sencillos– es característica de la mitad de las tareas propuestas, aunque es destacable que un tercio de las mismas remita a la elaboración de inferencias sobre la estructura global de significado del texto.

### **Aspectos de la escritura que se evalúan y tipos de tareas de evaluación**

La composición de textos escritos de mayor o menor extensión se caracteriza, en primer lugar, por ser el aspecto que menos se evalúa en las pruebas proporcionadas por los profesores de Ed. Primaria y Secundaria. Las demandas relacionadas con la producción de textos escritos aparecen tan solo en 12 de las 51 pruebas de Ed. Primaria (23,5%) y en 19 de las 53 pruebas de Secundaria (35,8%), lo que representa el 8% en el conjunto de las pruebas de Primaria y el 7% en Secundaria.

Un análisis más detallado de las características de los tipos de tareas propuestos por los profesores para evaluar los aprendizajes de los alumnos en lo que respecta a la escritura pone de manifiesto lo siguiente:

- ▲ En lo que respecta al destinatario del texto que debe componer el alumno, en términos generales puede considerarse que, a falta de indicaciones explícitas, éste siempre es el profesor o profesora. En Ed. Primaria, dos de las demandas suponen explícitamente un destinatario diferente (un amigo/familiar y el director de una revista), mientras que en Ed. Secundaria tan solo una demanda implica que el texto tiene otro destinatario que el propio profesor (la madre del alumno/a).

- ▲ En las demandas incluidas en las pruebas de Ed. Primaria y Ed. Secundaria los parámetros que configuran la situación de producción del texto vienen definidos mayoritariamente por el profesor (33,3% en Primaria y 73% en Secundaria), o por un material que el alumno debe leer antes de producir el texto (29% en Primaria y 27% en Secundaria). En las pruebas de Ed. Primaria los parámetros que definen la situación de producción no se encuentran especificados en un 16,6% de los casos (texto libre) y un 21% de las demandas suponen la copia por parte del alumno de un texto preexistente. En contraste, en las pruebas de Ed. Secundaria no aparecen demandas que impliquen copia o elaboración de textos libres.
- ▲ El tipo de texto que debe componer el alumno experimenta variaciones en ambas etapas educativas. En Ed. Primaria cabe destacar que en la mayoría de los casos (41,6%) la unidad que debe escribir el alumno es la palabra, bien sea de forma aislada, bien sea completando una frase. Cuando la escritura es más extensa, predomina la narración (20,8%), seguida de la descripción (12,5%). En Ed. Secundaria encontramos una mayor diversidad, aunque de nuevo el tipo de texto más requerido es la narración (34,6%), seguido del texto descriptivo (19,2%) y el texto explicativo (15,2%). En esta etapa encontramos también la demanda de dos textos conversacionales (por ejemplo, "formula tres preguntas interesantes para conocer la opinión que un experto tiene sobre un tema") y un texto argumentativo (por ejemplo, "explica qué te gustaría hacer en la clase de Lengua y qué cosas no te gustan"). En un 15% de los casos la demanda es indeterminada o inespecífica (por ejemplo, inventar un texto que pueda ubicarse dentro de un esquema de puntuación previamente establecido; escribir dos textos breves sobre un mismo tema pero con objetivos diferentes). Por último, en 2 de las 26 demandas implicadas en las pruebas de esta etapa se pide al alumno transformar un tipo de texto en otro: transformar un texto explicativo ("Instrucciones para el montaje de una tienda de campaña") en un texto narrativo ("Un día de camping") en un caso, explicar una historieta muda mediante un texto conversacional (diálogo) en el otro.

A la luz de estos resultados, podemos considerar que la demanda típica de las pruebas de Ed. Primaria consiste en primer lugar en la escritura de palabras aisladas en un contexto definido por el profesor. En segundo lugar se situaría la elaboración de textos narrativos de longitud variable. En este caso, como en el anterior, el profesor es quien mayoritariamente define alguno o algunos de los parámetros de la situación de producción y es el destinatario implícito del texto. La elaboración de textos narrativos de estas características también es la demanda más típica en las pruebas de la etapa de Secundaria, seguida en este caso de la demanda de elaborar textos descriptivos. Por último, los textos "libres", con mayor o menor número de constricciones formales, aparecen en tercera posición como demandas típicas en ambas etapas educativas.

El análisis de los aspectos de la escritura que se evalúan mediante las demandas que aparecen en las pruebas proporcionadas por los profesores de Ed. Primaria y Secundaria plantea numerosas dificultades ya que, en la inmensa mayoría de los casos, los aspectos que se evalúan son implícitos. Los criterios de valoración de los textos escritos presumiblemente son conocidos por los alumnos, aunque rara vez se explicitan en la formulación escrita de las preguntas

o tareas que componen las pruebas. En este contexto, hemos considerado hasta cierto punto lógicas algunas inferencias. Así, por ejemplo, mientras no se indica explícitamente lo contrario, hemos supuesto que en todos los casos se evalúan los aspectos formales y normativos –en especial la corrección ortográfica, morfológica y sintáctica– del texto escrito en tanto que producto del proceso de composición. Así mismo, en la medida en que la demanda define explícitamente todos o algunos de los parámetros de la situación de producción (destinatario, temática, tipo de texto, objetivos del texto...), presuponemos que se evalúa el grado de adecuación del texto a los parámetros definidos por la demanda.

Considerando estos supuestos, los aspectos de la composición escrita que se evalúan en las pruebas de ambas etapas son los siguientes:

- ▲ Únicamente una demanda en Primaria y tres en Secundaria (11,5%) permiten inferir que se evalúan aspectos vinculados al proceso mismo de composición. En Ed. Primaria se trata de una demanda relativa al proceso de planificación (generar y organizar las ideas mediante un esquema o guión), mientras que en Ed. Secundaria encontramos dos demandas también vinculadas al proceso de planificación (analizar sendas características de la situación de producción: objetivos y características estructurales del tipo de texto) y una al proceso de revisión (revisar un texto presentado por el profesor).
- ▲ En los restantes casos el objeto de evaluación son los textos producidos por los alumnos y, tal como hemos avanzado, creemos razonable suponer que dichos textos, tanto en Ed. Primaria como en Ed. Secundaria, se evalúan como mínimo en sus aspectos formales y normativos. En cuanto a la evaluación de la adecuación a la situación de producción, en la etapa de Primaria se evalúa implícitamente la adecuación del texto a las características del destinatario (2 demandas), a la temática (4) y a los objetivos del texto (1). La adecuación a los aspectos estructurales y formales relativos a la tipología del texto se evalúan explícitamente en 2 ocasiones e implícitamente en 5 demandas. En el caso de las pruebas de Ed. Secundaria se evalúa la adecuación del texto a las características del destinatario (2 demandas explícitas), a la temática (16) y a los objetivos del texto (1). Los aspectos estructurales y formales vinculados a la tipología a la que corresponde el texto que el alumno debe producir se evalúan explícitamente en 4 ocasiones e implícitamente en 10 demandas.
- ▲ En lo que respecta a otros aspectos de la composición escrita que pueden ser objeto de evaluación (cohesión, coherencia, contenido, estilo y registro), se hace más difícil realizar inferencias a partir del mero enunciado o planteamiento de la tarea de escritura. Si nos limitamos en este caso a las demandas explícitas, en las pruebas de Primaria tan solo dos demandas (8,3%) implican la evaluación de la coherencia del texto (por ejemplo, "Imagina que tu pluma empieza a escribir sola. ¿Qué pasaría? ¡Recuerda que el orden y la claridad son importantes!"). En el caso de las pruebas de Ed. Secundaria se produce un incremento notable tanto en el número como en la diversidad de aspectos evaluados. Así, en 4 de las 26 demandas (15%) se evalúa la cohesión textual a través del uso de la puntuación, mientras que en 3 demandas (11,5%) se evalúa el contenido del texto producido (grado de elaboración y pertinencia de las ideas) y en 2 de ellas (7,6%) se evalúa la

coherencia textual (estructura y progresión de la información). Por último, a nivel explícito no aparecen en ninguna prueba indicadores que permitan presuponer que se evalúen los aspectos vinculados al estilo del texto o al registro utilizado.

## Conclusiones

Las conclusiones que esbozamos a continuación se refieren al conjunto de datos que han sido tratados (opiniones del profesorado, análisis global de las pruebas, análisis pormenorizado de tareas de evaluación de la lectura y la escritura). Las afirmaciones que incluyen sobre la evaluación de la lectura y de la escritura no deben extenderse al conjunto de la práctica evaluativa de los docentes; son válidas exclusivamente para los profesores de la muestra, y aun en ese caso, sólo para la evaluación realizada mediante pruebas escritas que, con toda seguridad, no agota el conjunto de prácticas evaluativas que llevan a cabo.

I) Las opiniones de los profesores de ambas etapas ponen de manifiesto que la competencia de los alumnos en lectura y escritura es un elemento de primordial importancia en las decisiones sobre su posible promoción escolar. De acuerdo con estas mismas opiniones, los profesores de Ed. Primaria y Secundaria consideran que los contenidos de naturaleza procedimental son los que tienen mayor importancia para evaluar la lectura y la escritura. Así mismo, las tareas y situaciones que los profesores prefieren y utilizan con mayor frecuencia para evaluar estos aspectos son las producciones que los alumnos realizan en clase y la observación de éstos mientras las llevan a cabo. Por último, no consideran que la evaluación constituya un aspecto particularmente complejo de su práctica docente. De acuerdo con estas opiniones, podría caracterizarse la evaluación de la lectura y de la escritura como una actividad poco problemática, que se realiza fundamentalmente sobre productos de carácter individual realizados en clase, bajo los parámetros y la supervisión del docente.

II) El análisis de las pruebas escritas proporcionadas por los profesores muestra que los contenidos prototípicos de *programas formales* de enseñanza de la lengua (frente a programas funcionales y programas procesuales; Breen, 1996; 1997) son los que tienen mayor presencia en ambas etapas (superior al 50% en Secundaria, y cercana al 65% en Primaria). Sin embargo, los contenidos que se evalúan no tienen siempre el mismo peso: si bien ortografía y morfología se mantienen relativamente estables en ambas etapas, fonología, sintaxis y léxico varían a lo largo de la escolaridad. En sentido inverso, y como hasta cierto punto parecería lógico suponer, los contenidos de conocimiento factual y conceptual aumentan su presencia en la Ed. Secundaria, igualando en esta etapa el porcentaje de tareas que evalúan la lectura (19%); en este caso también varían los conceptos y hechos evaluados, apareciendo con claridad los conceptos vinculados a la comunicación escrita y a la diversidad textual en Ed. Secundaria.

III) En el ámbito de la lectura podemos considerar que el profesorado ha interiorizado la importancia de la comprensión de la lectura, y puede afirmarse que las demandas incluidas en las pruebas se dirigen a evaluarla. Sin embargo, cabe llamar la atención sobre el hecho de que dicha evaluación se realiza de forma bastante estereotipada, con el recurso en la mayoría de los casos a las típicas preguntas de comprensión –ya sea que la respuesta deba elegirse o elaborarse, ya sea que remitan literalmente al texto o que exijan inferir,

organizar o elaborar la información, lo que desde luego supone cosas distintas-.

Aunque este dato confirma lo que han encontrado numerosas investigaciones (Alvermann y Moore, 1991; Durkin, 1978/79; Hierbert y Raphael, 1996; Paris, Wasik y Turner, 1991) contrasta sin embargo con las opiniones formuladas por el profesorado, que sitúa como tareas prioritarias para llevar a cabo la evaluación de la lectura la capacidad de identificar y expresar las ideas principales de los textos, de poder leerlos, analizarlos y extraer conclusiones, así como de poder identificar los elementos de difícil comprensión. De este modo se observa pues que, mientras en la opinión de los profesores prevalece la evaluación de una lectura autónoma, analítica y en profundidad, en la realidad de las pruebas y en la práctica se enfatiza la respuesta a preguntas que elaboran otros, lo cual puede conducir al lector tanto a una lectura comprensiva y en profundidad, como a una lectura más mecánica y superficial, supeditada en ambos casos a la mirada que desde una perspectiva ajena al propio lector se proyecta sobre el texto.

Señalemos adicionalmente la fuerte centración de la evaluación en el producto de la lectura realizada y la nula presencia de tareas que permitan evaluar estrategias vinculadas a la preparación y al proceso de lectura. Es posible que el tipo de instrumento analizado -las pruebas- establezca un sesgo, y que estas estrategias encuentren su lugar en otras actividades de evaluación distintas. Pero tampoco es descartable que esta centración responda de hecho a una práctica muy generalizada, que conduce a evaluar el resultado de la lectura realizada y que concede muy poca atención a las estrategias aludidas.

IV) En el ámbito de la escritura un primer aspecto que conviene considerar es la escasez de demandas que suponen algún tipo de composición escrita por parte del alumno. Ello resulta en cierto modo sorprendente, en especial si tenemos en cuenta que lo que pedíamos de forma explícita a los profesores era una prueba de lectura y una prueba de escritura. Frente a esto, no podemos dejar de recordar el peso específico que parece tener la evaluación del trabajo sistemático de lengua en el contexto global de la evaluación del área y, en especial, la evaluación de los aspectos vinculados a la corrección ortográfica y morfológica. Existe la posibilidad de considerar que las demandas vinculadas a la evaluación de estos aspectos sean las que los profesores consideran más representativas de la evaluación de la escritura a través de pruebas escritas. En este sentido, y en una visión optimista de esta situación, cabe suponer que la evaluación de la composición escrita se realiza mayoritariamente mediante otros tipos de situaciones y tareas (*dossiers*, trabajos, talleres, etc.), que implican la posibilidad de desarrollar el proceso de composición en períodos de tiempo más dilatados y en muchos casos mediante una evaluación continuada a lo largo del proceso.

Desde una perspectiva menos optimista, que corroboraría los resultados de estudios anteriores (Applebee, 1982, 1984), cabría concluir que la evaluación de la escritura en la mayoría de los casos se reduce a una evaluación de sus aspectos más formales y normativos mediante tareas o ejercicios que, o bien no implican un proceso de composición, o bien suponen niveles de composición muy simples. Esta visión más pesimista concordaría con la importancia que los profesores atribuyen a la corrección ortográfica y en general al grado de corrección formal de los textos en sus respuestas a las preguntas del cuestionario, y explicaría por qué otros aspectos que también se considera

relevante evaluar –como la capacidad de producir textos escritos de tipología diversa y su grado de organización y coherencia interna– no encuentran una clara traducción en las pruebas que proponen.

V) Los comentarios anteriores explicarían quizá por qué los profesores no encuentran especialmente difícil la evaluación tanto de la lectura como de la escritura, tal como afirman en los cuestionarios. Creemos que esta facilidad procede de una cierta simplificación y restricción de los aspectos evaluados en unos casos y de la rutinización de las tareas que se utilizan para evaluar, en otros.

En efecto, parece confirmarse que lo que los profesores consideran más fácil evaluar, según las opiniones vertidas en los cuestionarios, es lo que las pruebas muestran que se evalúa: la evaluación de las respuestas de los alumnos a preguntas de comprensión lectora; las características formales del texto escrito y la corrección de los aspectos ortográficos y de puntuación. Simultáneamente, lo que en opinión de los docentes plantea mayores dificultades no llega a ser evaluado: analizar e interpretar textos literarios, diferenciar hechos, opiniones e interpretaciones en un texto; utilizar la lectura para buscar información; revisar y corregir la organización y coherencia interna de los propios textos; valorar y utilizar la escritura como medio para fijar y recuperar la información y como instrumento de comunicación con otros. Avanzando algo más, podemos formular la hipótesis de que a través de esta práctica se transmite indirectamente a los alumnos una conceptualización determinada y, en todo caso restrictiva de lo que supone leer y escribir, cuyo impacto en su forma de abordar el aprendizaje puede ser intenso.

VI) Por otra parte, el análisis realizado hasta ahora, pese a sus evidentes limitaciones, muestra que tras tareas de evaluación de la lectura y de la escritura de apariencia formal muy similar (por ejemplo, responder preguntas de comprensión lectora; elaborar un texto narrativo) pueden esconderse demandas de naturaleza distinta, que plantean mayor o menor grado de exigencia cognitiva y que en realidad evalúan aspectos diferentes. Análisis ulteriores realizados sobre tareas de evaluación observadas ofrecen argumentos adicionales a esta afirmación. En este sentido, avanzar en la propuesta de criterios que permitan establecer con claridad qué se evalúa (y se enseña) y qué tipo de exigencia formula al alumno lo que se evalúa (y lo que se enseña) puede contribuir a optimizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura y la escritura, contrarrestando la tendencia rutinaria y hasta cierto punto inespecífica que habitualmente caracteriza las propuestas didácticas y de evaluación en estos ámbitos. Parte de nuestros esfuerzos de elaboración se centran en este aspecto, lo que nos conduce también a considerar de forma más precisa las diferencias entre las tareas de evaluación que se proponen en diversos momentos o ciclos de la enseñanza obligatoria (afinando así las apreciaciones generales que diferencian lo encontrado en Ed. Primaria y en Ed. Secundaria).

VII) En último término, nuestros datos sugieren la necesidad urgente de articular procedimientos adecuados para que los conocimientos de que disponemos en la actualidad respecto a la lectura y la escritura lleguen efectivamente a las aulas. El discurso sobre la lectura parece ir introduciéndose en la práctica de enseñanza, aunque de forma superficial, parcial y estereotipada. En el caso de la escritura, se hace todavía más patente la considerable distancia y desproporción

entre los conocimientos que brinda la investigación y la práctica que se lleva a cabo en los centros. A este respecto, consideramos que las medidas clásicamente dirigidas a asegurar e incrementar la calidad de la enseñanza pueden aplicarse en relación con las prácticas educativas vinculadas a la escritura y la lectura: formación permanente del profesorado, elaboración y difusión de materiales y propuestas curriculares, intercambio de experiencias, asesoramiento psicopedagógico y didáctico, etc. No concebimos renunciar al objetivo de que nuestros alumnos sean capaces de utilizar de forma personal, eficaz y gratificante estos instrumentos privilegiados de nuestra cultura.

## Referencias bibliográficas

- Alvermann, D.E. y D.W. Moore (1991) "Secondary school reading." En R. Barr, M.L. Kamil y otros, **Handbook of Reading Research**. Vol. II. (951-983). New York, Longman.
- Applebee, A.N. (1982) "Writing and Learning in School settings." En M. Nystrand (ed.), **What writers know**. New York, Academic Press.
- Applebee, A.N. (ed.) (1984) **Context for learning to write: Studies of Secondary School Instruction**. Norwood, NJ, Ablex.
- Breen, M. (1996) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (I)." **Signos**, **19**, [ed. original en **Language Teaching**, **20/2**, 1987].
- Breen, M. (1997) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (II)." **Signos**, **20**, 52-73 [ed. original en **Language Teaching**, **20/3**, 1987].
- Durkin, D. (1978/1979) "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction." **Reading Research Quarterly**, **14**, 481-533.
- Hiebert, E.H.; T.E. Raphael (1996) "Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice." En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.) **Handbook of Educational Psychology**. (550-602). New York, Simon Schuster Mcmillan.
- Mauri, T. y M. Miras (1996) **L'avaluació en el centre escolar**. Barcelona, Graó.
- Miras, M. (2000) "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe." **Infancia y Aprendizaje**, **88**, 65-80.
- Miras, M. e I. Solé (1990) "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**(419-431). Madrid, Alianza.
- Paris, G.; B.A. Wasik, J.C. Turner (1991) "The Development of Strategic Readers." En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson, **Handbook of Reading Research**. Vol. II (609-641). New York, Longman.
- Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó.
- Solé, I. y A. Teberosky (en prensa) "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, **Psicología de la Educación Escolar**. Madrid, Alianza.
- van Dijk, T.A. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós [ed. original: 1978].

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en marzo de 2000 a solicitud de la Dirección de la revista.*